

# INTERCULTURALIDAD BILINGÜE EN NICARAGUA LOGROS Y PERSPECTIVAS<sup>1</sup>

Por Mario Rizo

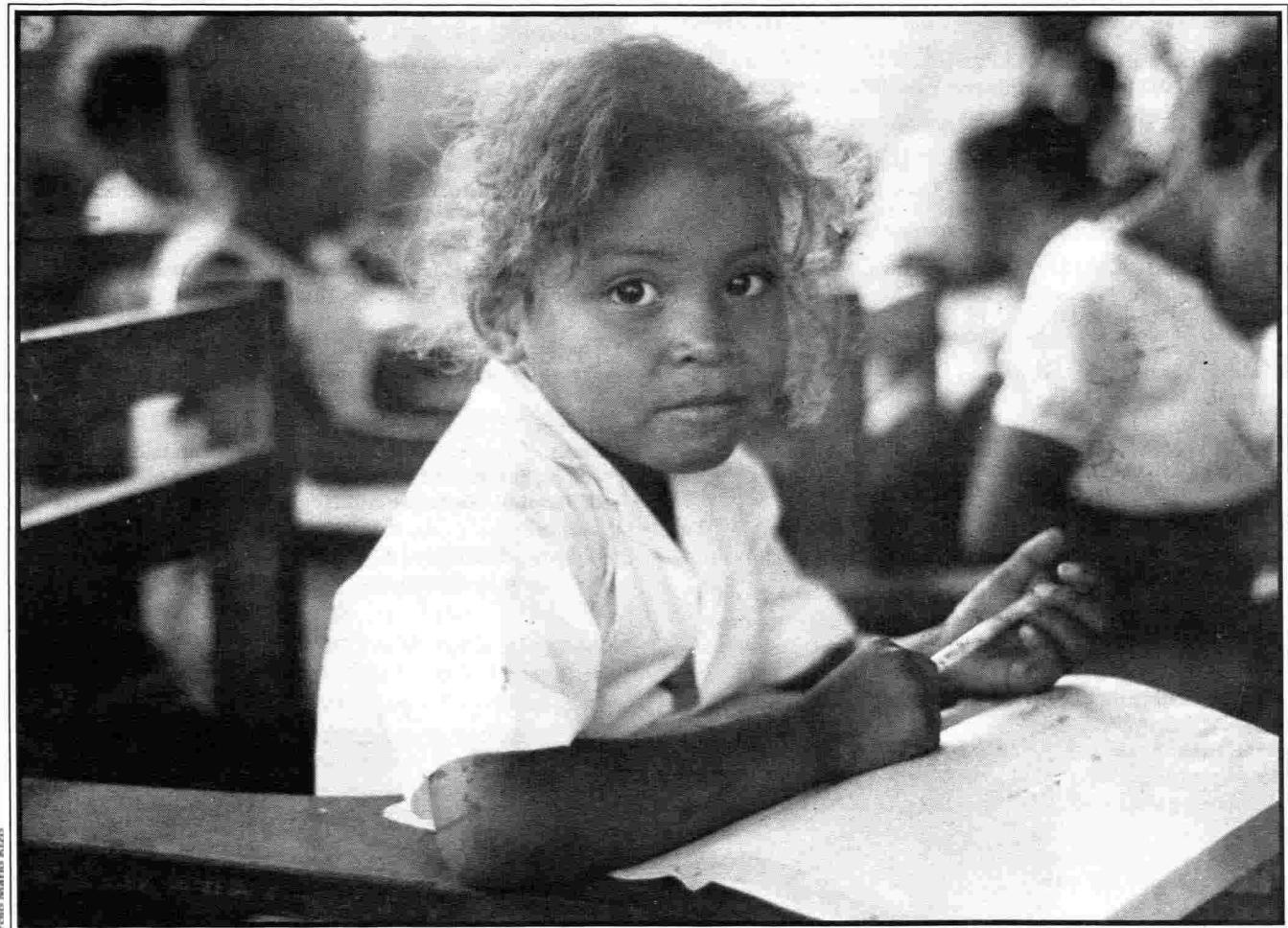


Foto Mario Rizo

Estas son algunas reflexiones acerca de la experiencia nicaragüense en torno a la educación intercultural bilingüe. En nuestro país se ha desarrollado un programa de educación bilingüe intercultural en las regiones autónomas del Atlántico Norte y Sur respectivamente, que atiende las modalidades de miskito, sumo (variante panamahka) e inglés criollo.

El Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) en Nicaragua tiene su base en una reivindicación política de los pueblos indígenas y criollos, cuya génesis aparece en los primeros años de la revolución popular sandinista y que tiene una expresión taxativa en varias leyes nacionales, específicamente en el Estatuto de Autonomía (1987), la Ley de Lenguas (1993) y la Constitución Política (1987) y sus Reformas (1995).

En ese contexto, la educación bilingüe intercultural, al igual que la autonomía, es expresión de la realidad nacional negada por la cultura hegemónica. La comprensión de este punto es muy importante para el futuro del programa, en el sentido que, visto el PEBI al igual que la autonomía y la nueva legislación -como as-

1. Ponencia presentada en el I Simposio de Educación Bilingüe Intercultural en Honduras, Tegucigalpa, del 27 al 29 de julio de 1995.

pectos aislados del conjunto social, es decir, como la sociedad tradicional ha visto la existencia de los pueblos indígenas- se reproducen esquemas discriminatorios. El PEBI y la autonomía necesitan de un trabajo constante con la sociedad nacional -de sensibilización, de difusión, de promoción, hasta lograr que el PEBI sea una realidad normal para todos.

En esta tarea están involucrados no sólo los actores formales de la educación (ministerio, maestros y alumnos), sino también y principalmente toda la comunidad: padres de familia, comunidades locales, gobiernos municipales, gobiernos regionales autónomos, universidades y centros de investigación.

En Nicaragua, la educación bilingüe demuestra que ésta no puede ser abordada exclusivamente por el gobierno, sino que deben participar otras instituciones necesariamente. Más aún cuando el gobierno tiende actualmente a reducirse peligrosamente en la medida que se abandona a su suerte a amplios sectores sociales en situaciones de desventajas históricas.

La educación bilingüe intercultural representa un cuestionamiento abierto al sistema educativo tradicional, al concepto monocultural y monolingüe de la educación. Hasta ahora, los nicaragüenses fuimos educados formal e informalmente así, y el resultado es esta sociedad discriminatoria. Una nueva educación por sí misma no cambiará estas cosas; pero, si pensamos en el tipo de ciudadanos que producirá la educación bilingüe intercultural a la vida social, política y cultural, el escenario es estimulante.

La educación bilingüe nace de un planteamiento indígena, es decir, de un actor social excluido de la conciencia de la nación somocista, negada en los primeros años de la revolución, reivindicada con la autonomía (1987), renegada al inicio del gobierno de la UNO (1990-1992) y mantenida a un bajo nivel hasta la actualidad. Podemos sostener que la educación bilingüe se enfrenta a siglos de colonialismo y discriminación. Por lo mismo,

es tierna en su concepción y está desnaturalizada en la medida que es un instrumento pedagógico o un medio de socialización en posesión del estado nacional y no de los gobiernos regionales autónomos, como debería ser, según lo dice la ley de autonomía ensu Arto. 8 que define, entre las atribuciones de las Regiones Autónomas, la siguiente:

«Administrar los programas de... educación, cultura, en coordinación con los ministerios de estado correspondientes»

El caso es que hoy día el nuevo Estado está asumido dentro de su aparato mediador de la cultura y los valores -el Ministerio de Educación- todos los reclamos contraculturales de los años setentas/ ochentas, sólo que ahora éstos van depurados de sus características contrahegemónicas con que el mundo los vio nacer.

El peligro que el nuevo Estado se reestructure desde una visión tecnocultural en detrimento de la necesaria interculturalidad nacional, y en consecuencia reproduzca valores discriminantes, es una hipótesis planteada por las prácticas institucionales. Y aquí nos encontramos con el juego de los paradigmas de la Educación. Aca- so la existencia dentro del Ministerio de Educación de una «asesora en valores» no sea otra cosa que la más burda fiscalía ideológica de estilo staliniana. La práctica del ministerio ofrece experiencias en la administración del PEBI tales como la desaprobación, por esa autoridad, de una lectura basada en la tradición afrocaribeña del «walagallo», en un texto del PEBI criollo, por razones de «valores».

### **Del analfabetismo a la educación intercultural bilingüe**

En el continente, Nicaragua es uno de los países con menor densidad de población indígena(...), pese a lo cual su sociedad política ha logrado obtener importantes logros incrustados ya dentro del sistema jurídico-político y dentro de la conciencia de su socie-

dad civil. El Estatuto de Autonomía de las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica de Nicaragua, la Ley de Lenguas, el rango constitucional de la multietnicidad de su sociedad son, entre otros hechos legales, los resultados de un proceso revolucionario que en el camino se encontró abruptamente con su rostro y verbo indígenas.

La Nicaragua anterior a 1979 se caracterizó, entre otras cosas, por ser una sociedad mayoritariamente analfabeta y que, en consecuencia, se desconocía a sí misma<sup>2</sup> Más aún, en materia de etnicidad e identidad cultural, la nación ignoraba los extremos de su contenido y origen diversos, pues, si bien el proceso político antisomocista había despertado a sectores sociales nuevos en el escenario, como fueron los sectores juveniles, los cristianos y las mujeres, no había ocurrido así con los sectores étnicos y/o indígenas, que dormían el letargo del sometimiento y del olvido.

Pese a que la llama de los acontecimientos preinsurreccionales involucró en forma especial y espontáneamente a barrios indígenas del Pacífico del país, especialmente a las comunidades de origen nahua-chorotegas de Monimbó y Sutiaba, el fenómeno no logró calar el discurso político mestizo-céntrico de aquellos momentos, y el enfoque nacional ofrecido por los revolucionarios adoleció de la integralidad que requería la heterogeneidad cultural del pueblo nicaragüense.

Unido a lo anterior estaba el hecho que no existía a esa fecha, en Nicaragua, un gremio de especialistas para los asuntos indígenas. En las universidades no existían carreras que trataran el tema, tampoco existían centros de investigaciones, y, por supuesto, la educación en general estaba vedada a los propios indígenas. En síntesis, no habían condiciones ni una cultura académica sobre el tema, sólo esfuerzos aislados. Así, junto al fen-

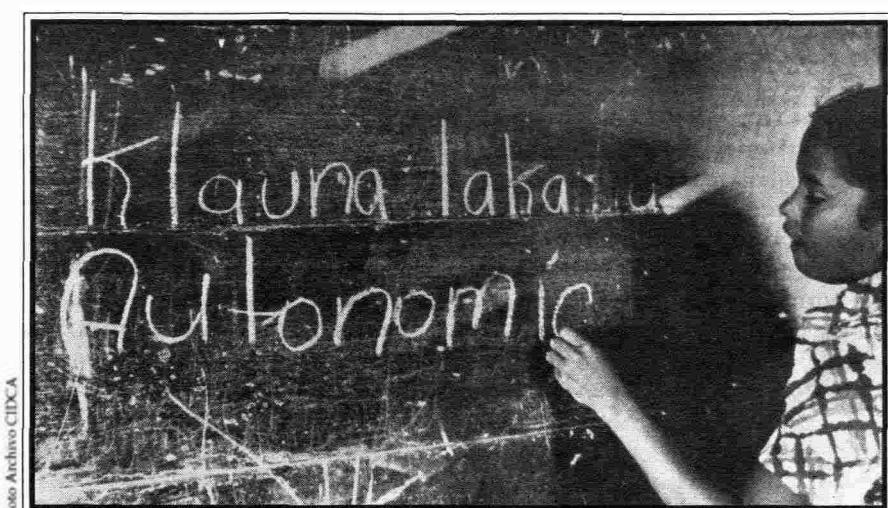
2. La tasa de analfabetismo, en 1979, era del 50 por ciento de la población alfabetizable mayor de diez años (MED,1983)

meno del analfabetismo, nuestra sociedad padecía de un colonialismo interno y del silencio político de las culturas autóctonas del Pacífico, Norte y Atlántico, en los años sesentas y setentas.

Si bien en el campo educativo la revolución logró importantes éxitos, especialmente con la campaña de alfabetización y la ampliación de los servicios educativos a los sectores populares, el reclamo de una «educación bilingüe e intercultural» fue un asunto desconocido en la vida política y cultural del país durante los primeros años de la revolución. Los primeros reclamos, emanados de MISURASATA<sup>3</sup>, se hicieron sentir una vez diseñada y puesta en práctica la primera gran jornada educativa popular, como fue la alfabetización<sup>4</sup>. Se logró así que ésta se aplicara en la Costa Atlántica bajo modalidades de *alfabetización en lengua materna*, beneficiando a los pueblos miskito, sumo y criollo, aunque se utilizó como instrumento la traducción correspondiente de la cartilla matriz. (Ver cuadro1)

### Limitaciones del PEBI

Fue en esa matriz de relaciones centro-periferia que se inició el diseño de la educación bilingüe. Al mismo tiempo, la magnitud del enfrentamiento



entre la revolución y los indígenas de la Costa Atlántica actuó como una sombra sobre las comunidades indígenas del Pacífico, Centro y Norte, que fueron subsumidas en el discurso y la práctica del poder sandinista; por lo mismo, la educación planteada no llegó a cubrir a estas comunidades. Es decir, que en la práctica se excluye del programa a los pueblos indígenas de habla española, para quienes el rescate de su cultura es un derecho constitucional negado.

Otra limitación del PEBI es que éste se redujo sólo a los pueblos indígenas de la Costa Atlántica, dejando excluidos del programa los pueblos indígenas miskitos y sumus del depar-

tamento de Jinotega y muchas comunidades miskitas del río Coco donde aún no llega la educación bilingüe.

### Los inicios del Programa

Con estos antecedentes esbozaremos la historia de un programa que nació sin especialistas, más en el campo de la reivindicación política que en la definición tecno-educativa del mismo, y de lo cual ha adolecido hasta hoy día.

Las ancestrales reivindicaciones culturales reclamadas por los pueblos indígenas, la creación del Centro de Investigaciones y Documentación de la Costa Atlántica (CIDCA) y el proceso político de autonomía de las regiones autónomas se conjugaron para el nacimiento del programa de educación bilingüe. Este se inició en los asentamientos de Tasba Pri, como un proyecto de investigación del CIDCA dirigido por Hazel Law, de donde pasó a ser administrado por el MED y creció cuantitativamente a ritmo acelerado, al punto que, de 215 alumnos en la modalidad miskito y 25 en la modalidad sumo con que nació en 1985, la matrícula se elevó hasta un 30 por ciento del total regional en el año 1988, cuando la matrícula del programa de educación bilingüe bicultural en la Costa Atlántica fue la siguiente:

3. MISURASATA: Miskitos, Sumos, Ramas y Sandinistas Trabajando Juntos -asla takanka-

4. La alfabetización en sus dos modalidades redujo la tasa de analfabetismo a sólo el 12 por ciento (MED, 1983:39).

### Cuadro # 1

CRUZADA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN	FECHA DE CONCLUSION	PERSONAS ALFABETIZADAS
Alfabetización en español	23/8/1980	406.056
Alfabetización en lenguas miskita, sumo e inglés criollo	12/1980	12.664
<b>Total alfabetizados</b>		<b>418.720</b>

Cuadro# 2

Modalidad PEBI: 1988	Total alumnos	Total maestros
Miskito	6.649	206
Sumo	399	22
Inglés	2.866	113

Si bien el programa de educación bilingüe fue creciendo con recursos humanos que no eran especializados en enseñanza en lengua materna y segunda lengua, ni en la elaboración de textos para el escenario intercultural, se constituyó, en el Ministerio de Educación, una estructura formada por maestros de mucha experiencia, quienes actuaron bajo la modalidad de aprender en la marcha utilizando procedimientos de traducción del texto nacional en español a las lenguas miskita, sumo e inglés. Con todo se puede decir que a punta de esfuerzo se levantaba un programa bautizado entonces como PEBB (Programa de Educación Bilingüe Bicultural). A pesar de ello, el programa enfrentaba obstáculos e incomprendiciones dentro de las estructuras internas del MED, que en esos años veían con recelo y con ojos etnocéntricos el proceso educativo.

El cambio de gobierno de 1990 significó, para la educación bilingüe en Nicaragua, un retroceso impactante,

dada la agresividad con que trató el nuevo gobierno el programa. Por desconfianza política, el Ministerio de Educación (MED) disminuyó considerablemente las plazas de metodólogos, retirando personal técnico ya capacitado y con experiencia en momentos en que la población indígena que se encontraba fuera del país retornaba masivamente al territorio, incrementando sustancialmente la demanda por el estudio. A nivel central, en el MED, existía un equipo técnico que igualmente fue reducido a su mínima expresión, al punto que se tuvo el temor de que el programa se cerrara. Por otro lado se hizo sentir presión sobre metodólogos que habían sido capacitados desde el inicio del programa, y que en las medidas gubernamentales eran transferidos a otros programas o bien cambiados por metodólogos mestizos, creando roces innecesarios que despertaron inquietudes raciales, especialmente en Bluefields.

Cuadro# 3

#### EQUIPOS TECNICOS DEL PEBI EN DOS EPOCAS

AÑO	Miskito	Sumo	Inglés	Mestizo	MED
1988-9	11	9	9		6
1990-5	9	3	3	2	1

#### La situación actual del Programa de Educación

Al comparar las cifras del cuadro anterior, no puede uno sino pensar que las autoridades del MED preten-

den ahogar el programa. Por su parte, el MED ha sostenido que mantiene hacia el PEBI el criterio de «prioritario» en su programación. No obstante, al considerar la dinámica sostenida de la matrícula PEBI que crece



anualmente, la necesidad de cambios en la política del Ministerio de Educación es evidente. Por ejemplo tenemos el caso del PEBI criollo o inglés, que desde 1990 tiene la primaria completa, presenta una curva de crecimiento que se ha mantenido constante desde su inicio en 1985:

Cuadro# 4

AÑO	1985	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95
Matricula	649	1897	2577	2866	3131	3.413	4.762	4.934	4.265	5.006	5.100

Cuadro# 5

EL PROGRAMA DE EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL EN CIFRAS DE 1995				
REGION	PROGRAMAS <sup>5</sup>	ESCUELAS COMUNIDADES	PROFESORES	ALUMNOS
RAAS	Miskito	5	23	898
RAAS	Criollo	17	147	5.100
RAAN	Miskito	82	457	8.598
RAAN	Sumo	16	26	654
TOTAL	PEBI	120	653	15.250

5. En la RAAN, el PEBI miskito cubre de preescolar a 4to. grado; y el PEBI sumo, 1ro, 2do y 3er grado. En la RAAS, el PEBI criollo y el miskito cubren toda la primaria.

En la actualidad, el PEBI en Nicaragua ofrece una estimable cifra de 15.250 alumnos y 653 maestros beneficiados directamente, involucrando 120 comunidades (urbanas y rurales) entre población indígena miskita, sumos (mayangnas y ulwas) y criollos, abarcando territorialmente dos regiones autónomas y ocho municipios (cuatro en cada región).

Sin embargo el PEBI ha seguido la misma tendencia con que nació y cada una de las tres modalidades con que funciona en Nicaragua tiene un desarrollo desigual, en correspondencia a factores y condicionantes históricos de cada pueblo o comunidad sociocultural. Así la calidad de los maestros y de la clase depende no de una currículum y un programa sino fundamentalmente y en forma proporcional a las calificaciones de los recursos humanos que cada grupo sociocultural ha podido acumular.

6. Extrapolando estas cifras podríamos pensar en un universo de cinco mil unidades familiares afectadas por el proyecto.

que se sitúan en una práctica de tradición oral, de poca experiencia de escolaridad, que viven en condiciones de vida precarias en cuanto al acceso a servicios, a dinero (poca salarización)<sup>7</sup>, etcétera, con lo cual se disminuye la capacidad de oferta de la comunidad hacia la escuela. De hecho, lo que la comunidad puede ofrecer (y ofrece) a la escuela es mano de obra y materiales locales, así como el apoyo y la protección al maestro y al edificio, que en el ambiente de la comunidad debe ser suficiente aporte.

Pero se ha encontrado que si bien en algunas comunidades esta relación se produce y sostiene, en otras no. Hemos encontrado casos donde el maestro juega un rol de liderazgo, mientras que en otras el maestro es un simple agente no vinculado a la comunidad, casi extraño, sin jugar un rol transformador que trascienda el acto clase/aula. De hecho, la actitud del maestro pasivo en el aula está ligada a una actitud también pasiva frente a la comunidad.

Siendo la interculturalidad uno de los principios del programa, la participación de la comunidad en la enseñanza es indispensable. Ya que se trata de rescatar la cultura indígena en el proceso educativo, por ende el papel del maestro debe estar orientado a la vinculación de su clase con la vida comunitaria. En la práctica, el maestro suele reproducir los valores discriminantes que desprecian lo propio en beneficio de lo «urbano-occidental».

El otro problema es la característica empírica del maestro o maestra bilingüe intercultural, y especialmente la no dotación de instrumentos válidos en su contexto, que le deberían proporcionar los niveles superiores del engranaje educativo: metodólogos, centros de investigación, universidades, MED, ONG's<sup>8</sup>

### Votos en favor del PEBI

#### Los problemas focales

##### a. *La comunidad/la escuela*

Problemas detectados.

1. Maestro empírico en educación bilingüe intercultural
2. Inadecuada relación maestro-escuela-comunidad
3. Padres de familia indígenas de tradición oral

Nuestro programa gira en un engranaje compuesto por más de quince mil estudiantes, cerca de 700 profesores y 120 comunidades<sup>6</sup>. Una necesidad fundamental para el buen suceso del proyecto es la interacción adecuada y sostenida entre la escuela y la comunidad. Ambas presentan características que la revisten delicadamente. Por un lado tenemos que la gran mayoría de estas comunidades están conformadas por pobladores

7. Equivocadamente se menciona en muchos estudios que la población indígena en la Costa padece de un altísimo desempleo, cuestión que es más bien relativa. Sus prácticas productivas de autoconsumo y combinación de estrategias de sobrevivencia son más bien factores que determinan una mínima capacidad de apropiación de dinero para compartir en el mercado.

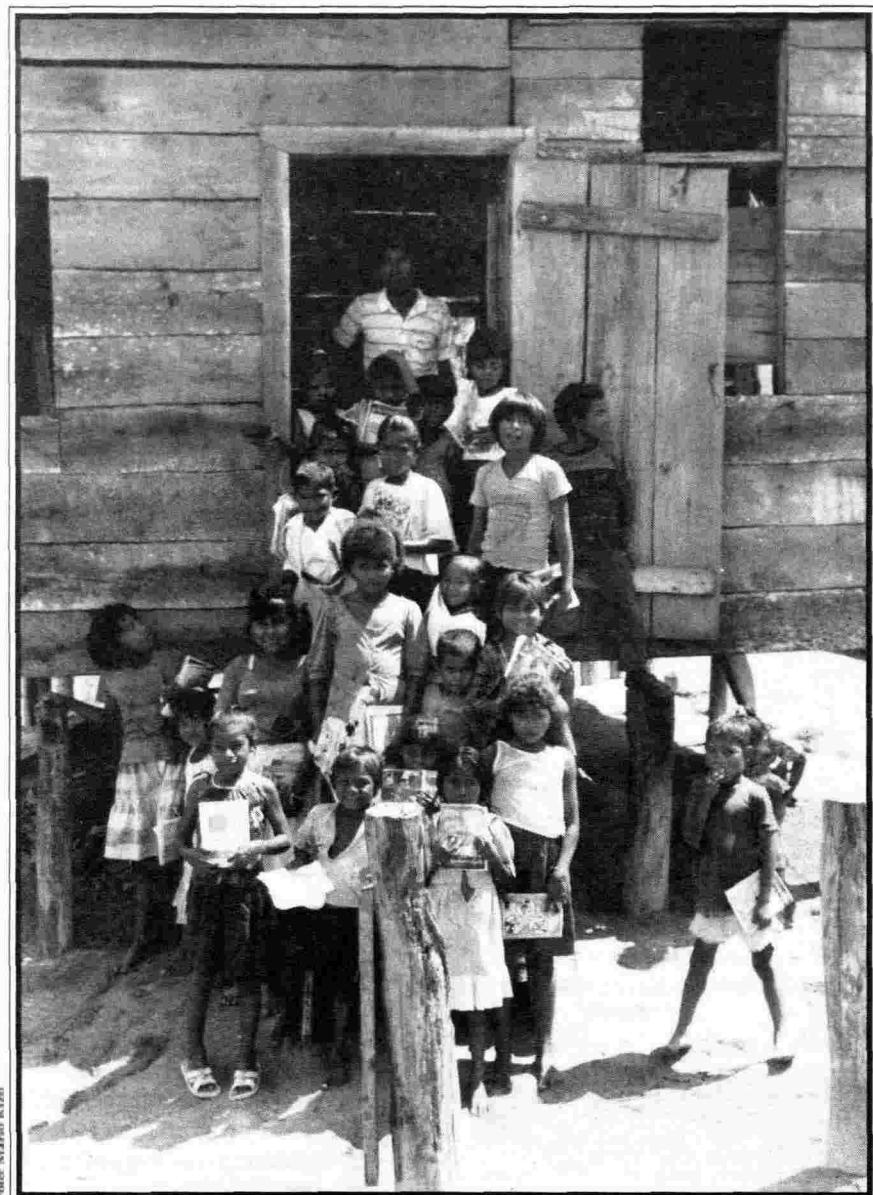


Foto: Mario Rizo

Escuela de Dibahil.

### b. Los metodólogos

- 3. Empirismo metodológico
- 4. Inadecuada relación metodólogo/escuela/comunidad
- 5. Afectaciones extraplan
- 6. Doble rol del metodólogo: supervisor y elaborador de textos

8. Entre las instituciones no gubernamentales que apoyan diferentes facetas del PEBI se encuentran: TERRA NUOVA, CIDCA y FADCANIC.

La profesión del metodólogo de educación bilingüe intercultural en Nicaragua es nueva. De hecho sólo existe una generación en formación de estos metodólogos, la cual ha sido víctima indebidamente de la ruptura política del 90, afectando el cuerpo global del programa y la transmisión de experiencia.

Trabajamos con un equipo que como bien se dijo en un reciente taller de capacitación «somos técnicos en desconocimiento» o «metodólogos empíricos», constituyendo éste uno de

los problemas centrales del programa, que si bien se viene confrontando a través de los talleres puntuales, la experiencia hasta ahora demuestra que han sido insuficientes.

El reducido número de metodólogos ha sido mencionado también como otro problema serio, especialmente cuando éstos deben atender las funciones de: (a) asistencia técnica a las escuelas de las comunidades, (b) elaboración de textos, (c) revisión de textos, (d) asistencia a talleres de capacitación<sup>9</sup>, (e) otras ajenas al programa que le asignan los delegados regionales, (f) cursos de profesionalización.

La relación Equipo Metodológico-Delegación Regional del MED se ha evidenciado como irrespetuosa o irresponsable. Así, en la RAAN se menciona que el delegado ha impuesto tareas que no incumben al programa de educación bilingüe, distrayendo los esfuerzos, limitando los resultados y desanimando al grupo. En la RAAS se ha manifestado que la delegación regional cambia a los metodólogos sin sentido lógico, afectando seriamente la composición sustantiva del equipo. En Rosita pudimos observar que el delegado moviliza a un técnico del PEBI-SUMO para que le acompañe a supervisar escuelas del área miskita, cuando las escuelas sumos esperan la llegada de sus metodólogos.

Estos hechos parecen demostrar una incoherencia entre el quehacer del equipo de metodólogos y las orientaciones del delegado regional en cada región o subregión. También se mencionó que recursos materiales que pertenecían a los equipos fueron sustraídos por los delegados: El caso de un vehículo que venía asignado al PEBI-SUMU.

Una función importantísima del metodólogo es la visita de supervisión a las escuelas, pero éste es uno de los

9. Hay que tomar en cuenta que se aprecia que los metodólogos participan de una serie de «talleres de capacitación» que parecieran ajenos al tema de la educación bilingüe, o bien vinculados pero autónomos del programa, lo cual significa varias semanas de labor.

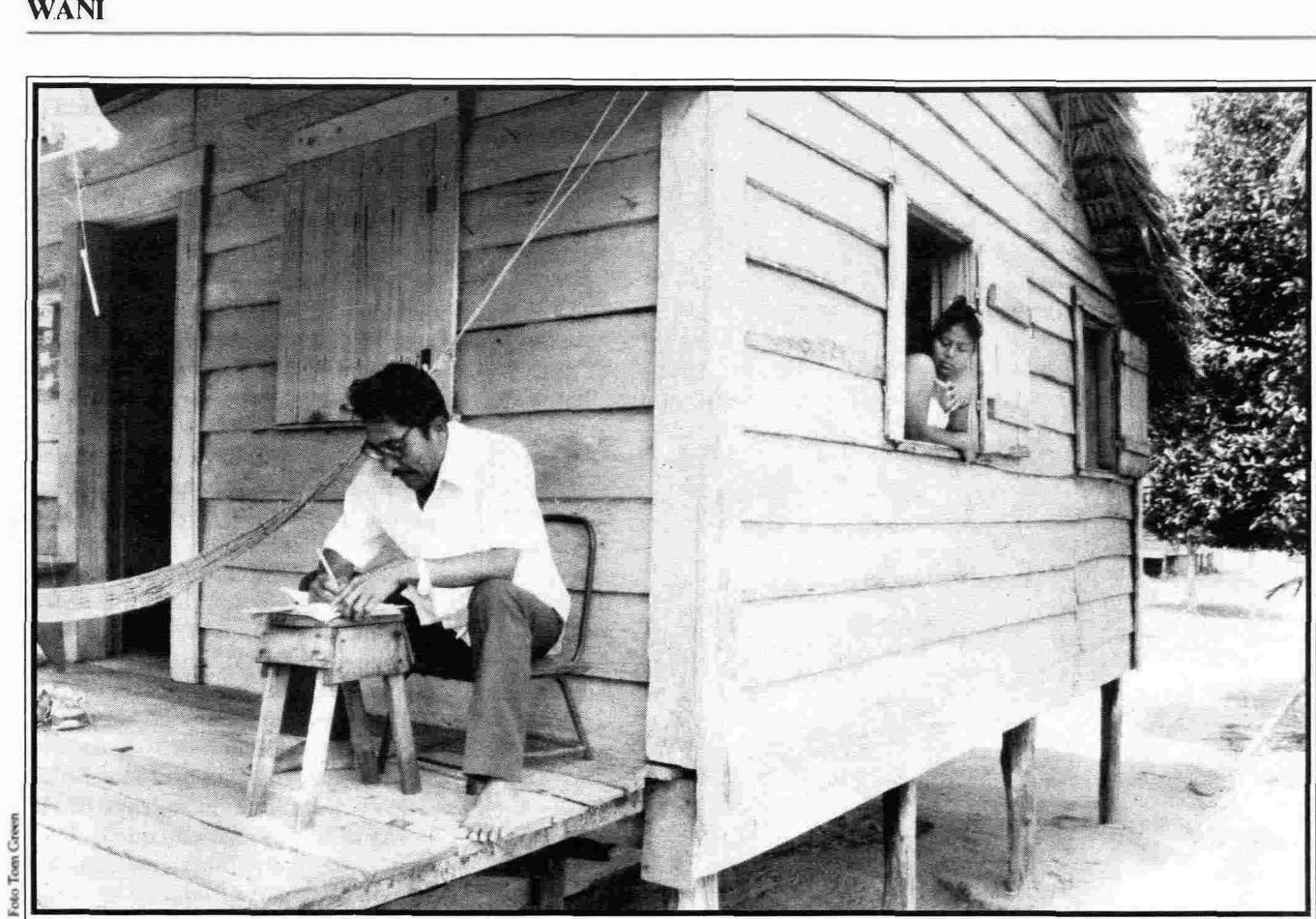


Foto Tom Green

Karawala, RAAS, 1994.

vacíos que se ha podido constatar que se viene dando reiteradamente en los tres subprogramas. Diversas razones se han mencionado, especialmente la falta de viáticos, falta de tiempo y falta de personal (especialmente los sumos, que son únicamente tres técnicos).

El metodólogo, además, al faltar en la supervisión escolar se aleja igualmente de la comunidad, reforzando la distancia que provoca el aislamiento entre el maestro y la comunidad.

Pero también en los casos observados donde el metodólogo asiste a la supervisión, ésta se reduce a una simple visita a la escuela más no a la comunidad. El metodólogo también es un agente dinámico del cambio.

### *c. EL Ministerio de Educación (MED)*

#### **7. Mínima cobertura orgánica del MED hacia el Programa en las regiones**

La articulación del MED en el engranaje de la educación bilingüe resulta básico y evidente. Encontramos sin embargo la ausencia de una conceptualización institucional de la educación bilingüe intercultural en el programa, que se manifiesta en medidas que operan en el nivel de las autoridades regionales y que generan la serie de problemas antes mencionados. El hecho que a nivel central exista una sola persona para atender el programa nacional muestra la distorsión entre los objetivos que el MED institucionalmente ha manifestado

acerca de la educación bilingüe intercultural y su práctica operativa<sup>10</sup>.

La posibilidad que en el MED central una sola persona dé cobertura y seguimiento al programa en toda su dimensión: asesoría, supervisión, estadística, capacitación, coordinación, revisión de textos, elaboración de textos, distribución de textos, es prácticamente una tarea imposible. Si consideramos las condiciones en que se desarrolla, su carácter novísimo en la estructura educativa, la existencia de predisposiciones hacia el PEBI, vemos que el programa nacional de la educación bilingüe no ha podido hacer nada para enfrentar las medidas institucionales que le han afectado, especialmente con los despidos y la usurpación de bienes del programa.



10. Recientemente se ha integrado un asistente.

Las demandas del programa, en materia de nuevas plazas para ampliar la cobertura, no tienen eco hasta ahora.

Por otro lado definir cuanto antes la transferencia del programa a las autoridades de las regiones autónomas como manda la ley es indispensable para el PEBI; lo contrario es sumirse en el paternalismo y el racismo históricos del estado nacional. Pero dicha transferencia no exime al gobierno central de la responsabilidad de apoyar fuertemente el programa y de extenderlo a los departamentos donde hay población indígena, adecuándolo a sus características.

Por ahora la presencia de un apoyo fuerte a nivel central es necesario para el futuro del proyecto. Se requiere incidir en las autoridades, con el fin de convencer a los incrédulos sobre las bondades del PEBI. Considero que esto ha hecho falta en este período. Se trata de fortalecer un programa que aún no está garantizado. El papel que juegue el delegado nacional, las funciones que se le atribuyan y el apoyo que reciba de las autoridades superiores son vitales para los objetivos del programa. El problema aquí, claro, es de definición de funciones de este nivel, de su grado de autonomía y de responsabilidad frente a los otros subniveles de la educación primaria. Se ha visto que los problemas que los delegados regionales provocan en los equipos del PEBI no tienen amparo ante esta oficina. Se requiere una redefinición interna en el MED, de su rol ante las demandas estructurales de la educación bilingüe intercultural.

## La disposición de CIDCA hacia la Educación Bilingüe

En cuanto a la situación de CIDCA se puede constatar un proceso de reestructuración y relanzamiento de la institución en lo que se denomina Plan de Acción de CIDCA para el período 1995/1998, con miras a superar la crisis que la entidad tuvo en los años 93/4. En relación a la educación bilingüe es evidente que el perfeccionamiento de la institución proveerá

de una mejor oferta a las necesidades tecno-educativas y culturales en las regiones autónomas. De ahí la necesidad de trabajar en la articulación de un programa de investigación en Antropología y Lingüística, desde donde CIDCA apoye los proyectos específicos.

Actualmente se trabaja en la producción de materiales de referencia para la educación bilingüe, que proveerá textos de lingüística, economía y cultura de la Costa Atlántica. En esta misma línea apunta la colaboración entre CIDCA y el Departamento de Lingüística y Filosofía del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT). Este prestigioso departamento del MIT, en coordinación con CIDCA, desarrolla varios proyectos puntuales de investigación sobre gramáticas indígenas y entrenamiento de recursos ligados al programa del PEBI<sup>11</sup>.

El fortalecimiento institucional de CIDCA permitirá a su vez un mejor acercamiento hacia el Ministerio de Educación y hacia los Gobiernos Regionales Autónomos, con miras a la evaluación y sistematización de la experiencia. Al mismo tiempo, la institución se ha sometido a una evaluación ante la sociedad civil costeña, que encontró criterios válidos para efectuar un relanzamiento hacia los nuevos contextos. En tal sentido se piensa que CIDCA requiere nuevas estrategias de abordaje en sus planes de investigación orientados hacia:

1. Estudios en materia de antropología, etnohistoria, arqueología y lingüística.
2. Estudios sobre la economía de la Costa Atlántica y su inserción en la economía regional caribeña.
3. Estudios Ecológicos.

En relación a la materia cultural se mencionaba como un punto fundamental la cuestión de la educación bilingüe intercultural en las regiones

autónomas de Nicaragua, por su carácter estratégico para el futuro de la diversidad cultural y el respeto a los derechos indígenas y la promoción de la «democracia cultural» como complemento de un pluralismo político y de un estado de derecho.

En este sentido, lo que es fundamental en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es su papel en el redescubrimiento del mundo real para los niños y niñas beneficiadas, y, consecuentemente, en las reivindicaciones sobre derechos políticos de las comunidades socioculturales de las regiones autónomas. La EIB debe ser un vehículo transmisor de valores, entre los sujetos de la educación, para reafirmar lo propio y propiciar la aprehensión de las otras culturas interactuantes. Por esta razón es inaceptable que exista en el nivel central un censor de valores en materia intercultural, peor aún cuando se trata de un personaje en cuya elección no participa la sociedad civil ni las autoridades regionales.

La importancia de la educación bilingüe ha sido ratificada por los pueblos indígenas de todo el mundo y reconocida a nivel de las Naciones Unidas. Nosotros estamos seguros que sus frutos se alcanzarán a mediano plazo, una vez que los educandos actuales ocupen otros roles en la sociedad.

Además, la EIB está llamada a jugar un papel extra-escuela, e incidir en todo el conjunto de la comunidad educativa: padres de familia, comunidad, autoridades. Ese es el diseño del Arto. 8 incisos 2, 3, 5, 6 y 7 del Estatuto de Autonomía.



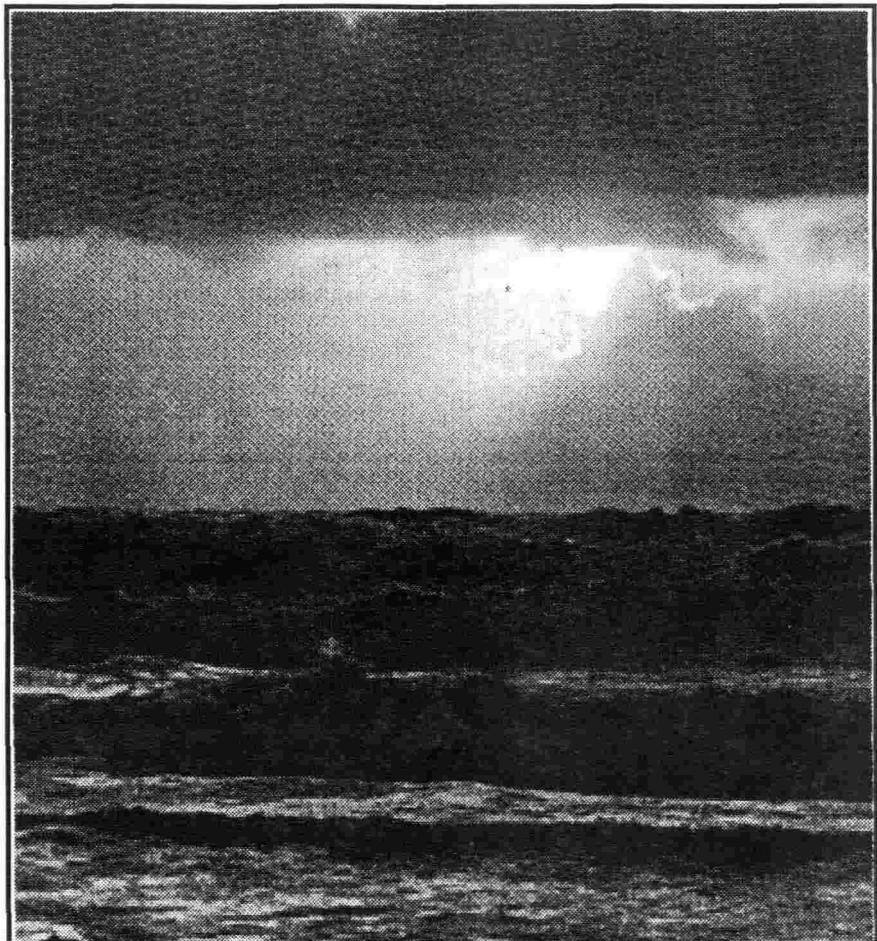
11. En enero de 1995 se desarrolló en Rosita un taller de investigación sobre el idioma twahka, para deslindar su afinidad con el panamahka. Este taller estuvo dirigido por el Dr. Kennet Hale.

## BIBLIOGRAFIA

- AMA BIN (1995) BOLETIN de la educación bilingüe intercultural de Nicaragua. CIDCA. Managua
- BOLETIN INFORMATIVO (1995) Equipo de Apoyo al PEBI. Bluefields
- PAN A PAN A AISANKA (1995) Boletín Informativo. Programa Bilingüe Intercultural de la RAAS. Bluefields
- Ministerio de Educación (1983) *La educación en cuatro años de revolución*. MED. Managua.
- Rizo, Mario (1994) «Evaluación y propuesta de planificación del proyecto de fortalecimiento y desarrollo de la educación bilingüe intercultural». CIDCA. Managua.
- Salamanca, Danilo y Galio Gurdíán (1991) «Autonomía y Educación Bilingüe». Revista WANI # 9. Managua.
- Venezia, Paolo (1994) «Informe evaluativo de la situación del PEBI en la Costa Atlántica». Managua.

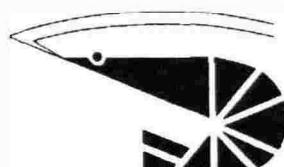
## LEYES

- Constitución Política (1987) y sus Reformas (1995)
- Estatuto de Autonomía de las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica de Nicaragua (1987)
- Ley número 162: Ley de Lenguas (1993)



# ATLANOR

Por el desarrollo sostenible de la  
pesca y por la conservación de la  
cultura costeña



**Lamlaya, Puerto Cabezas, RAAN**